

イギリス中等教育におけるアカデミック・カリキュラムに関する一考察

著者	矢澤 雅
雑誌名	名古屋学院大学教職センター年報
号	1
ページ	21-32
発行年	2017-02-28
URL	http://doi.org/10.15012/00000888

〔論文〕

イギリス中等教育におけるアカデミック・カリキュラムに 関する一考察

矢 澤 雅

名古屋学院大学国際文化学部

要 旨

本論文は、イギリスの中等教育におけるアカデミック・カリキュラム論に焦点を当て、その理論の歴史的変容について考察することを目的とする。アカデミック・カリキュラムに関する研究は、1970年代初期における「新」教育社会学において最初に行われた。その後、イギリスの「新」教育社会学におけるアカデミック・カリキュラムに関する理論的展開過程には、2つの方向があった。すなわち、教科コミュニティに着目して教科およびカリキュラムの変容過程を解明することをめざした理論の展開と、21世紀を展望した社会変動に対応するカリキュラム論を構築する方向への展開である。本論文は前者を研究対象とするものである。

キーワード：アカデミック・カリキュラム、「新」教育社会学、ミクロ社会学的アプローチ、教科コミュニティ

A Study on the Academic Curriculum of Secondary School Education in England and Wales

Tadashi YAZAWA

Faculty of International Studies

Nagoya Gakuin University

発行日 2017年2月28日

はじめに

本論文は、イギリス（イングランドとウェールズ）の中等教育におけるアカデミック・カリキュラム論に焦点を当て、その歴史的変容過程について考察することを目的とする。アカデミック・カリキュラムに関する研究は、1970年代初期に注目された「新」教育社会学学派のなかに見られ、ヤング（M. F. D. Young）が代表的な研究者であった。「新」教育社会学に所属する研究者は、伝統的な構造機能主義によるマクロ的社会学を批判して誕生した学派であり、解釈論的なミクロ的アプローチをとるところに特質があった。

わが国のこれまでの「新」教育社会学に関する研究は、日本に紹介された当初において隆盛を見たものの、1980年代以降には極めて少ない状況にある¹⁾。これに対してイギリスにおいては研究が継続し、シンボリック相互作用論の立場からの研究、マルクス主義の立場からの研究、そしてカリキュラムに焦点を当てた研究が存在している。これらは観点が異なるものの、共通している点は学校内の過程を社会的な観点から究明することをめざすところにある。

本論文は、「新」教育社会学の研究分野の1つであったカリキュラム論、特に、そのアカデミック・カリキュラム論の歴史的展開過程に焦点を当てる。その理由は、わが国においてそれに着目した研究が見られなかったこと、またその検討を通して中等教育における教科およびカリキュラムの本質の一端を明らかにすることができると考えるからである。

「新」教育社会学におけるアカデミック・カリキュラム論は、その発展過程を整理すると2つの変容の方向があった。第一は、その代表的な研究者であるヤングとそれを批判的に継承し発展させたグッドソン（I. F. Goodson）のカリキュラム論にいたる理論的変容の過程である。第二は、ヤング自身におけるカリキュラム論の変容であり、21世紀を展望した社会変動に対応するカリキュラム論（彼はそれを「批判的カリキュラム」ないしは「未来のカリキュラム」と呼んでいる）を構築する方向への展開である。

本論文は、このうち、前者に焦点を当て検討するものである。

1. 「新」教育社会学の特質

この章において、まず「新」教育社会学の特質を見ておきたい。カラベル（J. Karabel）とハルゼー（A. H. Halsey）は、1970年代までのイギリスおよびアメリカの教育社会学について次の5種類に整理している²⁾。

- (1) 教育の機能主義理論
- (2) 人的資本の経済理論
- (3) 方法論的実証主義（特に教育の不平等に関する実証的研究）
- (4) 教育の葛藤理論
- (5) 教育研究における相互作用主義の伝統と「新」教育社会学

このうち(1)から(4)は、マクロ社会的アプローチとされ、主としてアメリカで研究が発展したの

に対して、(5)は、ミクロ社会学的アプローチであり、主としてイギリスで研究が進められた。「新」教育社会学は(5)に含まれるが、それは後に見るように多様な志向性を含んでおり、カラベルらからは超相対主義的であると評された。

「新」教育社会学が誕生したきっかけは、1963年にバーンステイン (B. Bernstein) がロンドン大学教育学研究所 (London Institute of Education) に着任したことであった。彼はそこで、「教育内容や学校の教育活動に直接焦点を当てた新しいアプローチの誕生を刺激する重要な役割を演じた³⁾」とされている。そして、1970年代においてロンドン大学を中心とする「新」教育社会学と呼ばれる学派が形成されるにいたるのである。

「新」教育社会学と従来のマクロ社会学的アプローチとの重要な違いは、前者が学校内部の教育の過程を考慮することを重視するのに対して後者はその過程についてほとんど考慮しない点にある。マクロ社会学的アプローチは、一般的に、「『インプット・アウトプット・モデル』を用いた構造機能主義の『実証主義的』バージョンであり、『規範的パラダイム』である⁴⁾」と考えられており、社会構造と学業成績との因果関係を実証的に研究し一定の成果を上げたとされている。

しかし「新」教育社会学学派は、そのアプローチに対して学業成績においてなぜ階層差が生じるかという問題を解明できなかつただけでなく教育の不平等も解消できなかつたと指摘した。実際、そのアプローチにより1960年代に労働党政権下で階層区分を解消しようとして推進されたコンプリヘンシブ・スクールの多くは、分岐型学校体系を学校内部に再生したにすぎなかつた。これに対して「新」教育社会学学派は、学業成績において階層差が生じる要因は学校内部の教育過程にあるのであり、それに焦点を当てることによって、学業成績の問題を解消する研究成果を上げることができると考えていた。そして「新」教育社会学学派は、マクロ社会学的アプローチを「古い」教育社会学と呼び、自らを「新」教育社会学と呼んで、マクロ社会学的アプローチの「欠陥」を克服するものこそが自分たちの学派であることを強調したのである。

このように「新」教育社会学学派は、マクロ社会学的アプローチが学校内部の問題に立ち入ることなく外枠の教育制度を対象とする研究方法に問題があると指摘した。彼らは、教育の不平等問題を克服するためには学校カリキュラムや教育方法を改善することが不可欠であると主張したのである。こうして「新」教育社会学においては、「『学校教職員によって保持されるカリキュラム、教授法、評価などのカテゴリー』や教師一生徒間の相互作用といったミクロなレベルの問題、とりわけカリキュラム問題が教育研究の主要な関心事となった⁵⁾」のである。

さらに、イギリスの「新」教育社会学がミクロなレベルの問題に焦点を当てた背景には、解釈論的アプローチ (interpretative approach) の影響をあげることができる。たとえば、マンハイム (K. Mannheim) が、1930年代にロンドン大学で教鞭をとったことにより知識社会学の伝統が形成され、「新」教育社会学とこの伝統は密接に結びつく状況にあった。また、イギリス哲学の論理実証主義が提起した認識論に対する関心も、この学派に影響を与えたことも付け加えることができる。このような思想的影響を受けるなかで、「新」教育社会学は、シュッツ (A. Schutz)、パーガー (P. L. Berger)、ルックマン (T. Luckman) などの現象学的研究やシクレル (Cicourel)、ガーフィンケル (H. Garfinkel)

などのエスノメソドロジーなどから強い影響を受けることになった⁶⁾。

カラベルらは歴史的社会的観点から、この学派が解釈論的アプローチと結びついた要因を2点あげている。第一に、1970年代初期のイギリス社会は比較的安定しており、社会問題に目を向ける土壌が存在しなかった点である。これに対してアメリカの場合は、ベトナム戦争などを経験しマクロ社会学的アプローチである葛藤理論が注目された。第二に、「新」教育社会学の研究活動の舞台が、教員養成と関わりの深いロンドン大学やオープン・ユニバーシティであったことである。これらの機関では、カリキュラムや教育方法に関する研究が盛んに行われていたのである。

「新」教育社会学は、多様な志向性を持つが、これをまとめると次の3つのテーマになる。すなわち、①、教師—生徒の相互作用、②、教師が使うカテゴリーあるいは概念、そして、③、カリキュラムである⁷⁾。このうち①及び②の代表的な研究成果としては、エスノメソドロジーの立場のケディー(N. Keddie)による研究がある⁸⁾。

ケディーの研究は、カラベルらの次の言葉から窺えるように教室内のできごとを分析した研究として高く評価されている。「ケディーの研究は、『新』教育社会学の関心についてみごとに表現している。というのは、アカデミックな教科の『つまずき』を作り出す過程について研究する際に、教師—生徒の相互作用、教師が用いるカテゴリーやカリキュラムについて同時に検討しているからである。教室内外での教師を注意深く観察することで、彼らが所有する概念が、『教育者』としての彼らの目的としばしば矛盾すること、そして教室における生徒との関係にそれが影響することを明らかにしている。たとえば教師は、能力と社会階層との結びつきを強く否定するが、実践において社会的背景とアカデミックな教科の学習能力が密接に関係することを認めている。ある能力カテゴリーで『普通の生徒』という概念を持つと、教師はその生徒について直接的に知らなくても、その生徒をある枠組みで見ることになり、生徒の同一の行動に対して彼が置かれているカテゴリーによって根本的に異なった扱いをする⁹⁾」。

ケディーは、解釈論的アプローチによって、教師が社会的に枠づけられたカテゴリーによって教室内の出来事に対する見方や生徒の行動を規定することを明らかにした。これは「差別のないカリキュラムにおける差別」であり、それが低いストリームや低階層の生徒のアカデミックな教科の学業成績を抑圧することになることを明らかにしたのである。

これに対して、③のカリキュラムの分野については、ヤングの研究をあげることができる¹⁰⁾。カラベルらはヤングの研究についても高く評価した。「ヤングは、カリキュラムを知識の組織化と選択の支配的原理の表現されたものと見ることを社会学者たちに訴えた際に、彼は伝統的社会学者がほとんど無視してきた重要な課題を指摘し、社会における知識の階層化、価値や報酬の分配の関係について多くの提案をした¹¹⁾」。しかし他方で、カラベルらはその研究について問題点も指摘している。「ヤングはこれらの提案を特定の問題の分析に応用することを試みていない¹²⁾」。つまり、彼が提起した諸提案について、エスノグラフィックな詳細な調査研究も、また明確な理論に基づく実証的研究も行っておらず、したがって彼のカリキュラム論には、実践研究としての限界を指摘したのである。

ヤングは後年、カラベルらのこの指摘に応える形で「批判的カリキュラム」を提案し¹³⁾、伝統的な

産業社会が崩壊し、新しい組織が形成されつつある現代及び未来の社会に向けて新しいカリキュラム論を提言することになるが、ここでは彼の初期のカリキュラム論を見ることにする。

2. ヤングのアカデミック・カリキュラム論

ヤングが学校カリキュラムを研究対象とした背景には、1960年代における三分岐型学校体系からコンプリヘンシブ・スクールへの移行、つまり中等教育の総合化政策があったことが大きな理由である。すなわち、アカデミック教科中心のグラマー・スクールと職業教育カリキュラム中心のモダン・スクールが、コンプリヘンシブ・スクールとして統合された結果、両者をいかにして結びつけるかという困難な問題に直面したのである。ヤングの問題意識はこの点にあるが、まずヤングのカリキュラム論の骨子について見ておくことにしたい。

ヤングのカリキュラム論の前提は、次の言葉に示されている。「現代社会において見られる歴史的、社会的分化、そして多くの競合する諸利害や諸価値は、統治機関や職業構造におけると同様に学校カリキュラムにおいて表現されている。そして、カリキュラム論争は、暗黙的であろうと明示的であろうと、いつも社会とその未来についての論争である¹⁴⁾」。

ここに述べられているように、ヤングは社会構造の観点から学校カリキュラムに注目した。すなわち、学校カリキュラムは学問体系との関連はあるとしても、「社会的に構成された知識」であり社会との関係を見逃すことはできないとの見方を提示した。そして彼は、とりわけ社会における知識の階層化と社会的分化という問題と学校カリキュラムとの関係構造について解明することを研究テーマとしたのである。

彼がこの研究テーマを設定した根本的理由は、伝統的なマクロ社会学的アプローチに対する不満からである。すなわち、そのアプローチは学校カリキュラムを所与のものと見なし、生徒の学力格差を社会構造や階層の問題に起因すると説明することで終始し学校教育の影響力について考慮しないことに対して疑念を抱いていたのである。「ハルゼーやフラウドのような社会学者は、貧困の定義を収入の欠如から教育の欠如に広げ、教育の機会均等の欠如ということが労働者階級のライフチャンスを制限する重要なルートであることに気づいた。しかし、より拡大した教育の機会均等を促進させようとする彼らの関心において、これらの先行研究は、教育の機会均等を拡大する必要性を指摘するだけでなく、学業に挫折する生徒、早期離学者やドロップアウトの生徒の特徴を明らかにする必要性を示唆した。学業に挫折する生徒についての彼らの説明は、彼らを挫折させる教育システムの特徴に焦点をあてるよりも挫折する生徒の教育可能性に対して焦点を当てたものであった¹⁵⁾」。

このようにマクロ社会学的アプローチは、社会階層の特徴を独立変数とみなし学業の成否をその従属変数とみなし、社会構造と学業の成否の相関関係を実証的に検証することをめざしたものであり、その意味では客観的な成果を上げることができた。しかし、生徒の学業の成功と挫折について学校における教育経験を考慮することなく、しかも学業に成功することは「正常」であり、それに挫折することは規範からの「逸脱」であると断定することは早計であると彼は批判した。

ヤングは、学校カリキュラムが社会的に構成され社会階層に影響を受ける現実を見逃すならば、問

題の本質を捉えることができないと考えた。もしカリキュラムや教育方法が社会的に組織されているとするならば、それぞれの階層の子どもにどんな形であれ影響を与えるはずである。つまり、各階層の特徴が学力格差の原因であることは否定することはできないとしても、それよりも学校カリキュラムや教育方法こそがその根本的な原因になっていることを彼は示そうとしたのである。

ヤングはこのような視点から学校カリキュラムを検討するに先立ち、次のような問いを設定した。すなわち、権力者は何を社会における知識とみなすか、さまざまな集団にとって知識へのアクセス可能な方法は何か、知識領域間に認められる関係は何かである。そして、カリキュラムを以下の3次元に整理してこれらの問いを究明しようとした¹⁶⁾。

- (i) 高い階層化と低い階層化
- (ii) 専門分化の範囲の広いものと狭いもの
- (iii) 知識領域間の関係の断絶と連結

これら3つの次元は、カリキュラム組織の特質を判定するための観点であり、それぞれの尺度においてどこに位置づくかによりカリキュラム組織を分析しようとしたのである。さらに、これら3つの次元は相互に影響し合い、その過程で尺度の位置が決定されることを重視したことも重要である。たとえば、知識が発展することは、知識の多様性と専門分化を促すが、それが知識の階層化を促進させることになる、などである。

ヤングは、「社会的に構成された知識」としてのカリキュラムの特質を明確にする目的の下に、中等教育の上級段階におけるアカデミック・カリキュラムを主要な研究対象とした。その理由は、アカデミック・カリキュラムは、カリキュラム変革に対して頑なに抵抗してきた領域であるので知識の階層化の概念、したがって支配的な価値のパターン、報酬と権力の配分、知識の組織化の間の関係の証拠を提供することができる考えたからであった¹⁷⁾。

実際イギリスのアカデミック・カリキュラムは、可能な限り早い時期に専門分化され、教科間の関係を最小限にとどめるべきであるという仮説が歴史的に定着している。したがって、知識の階層化、専門分化、知識領域間の関連性を変革することに対して、「これらの変化が支配者集団の価値、相対的な権力や特権を侵食すると気づく限りでは抵抗されるであろう¹⁸⁾」。つまり、アカデミック・カリキュラムは、支配者集団によって知識の階層化における明確な位置づけ、高度な専門分化、知識領域間の関連性の希薄という特質をもつように作られており、その変革に対して強い抵抗が起こることなのである。

ヤングはこの点に関して次のように考えていた。知識が高度に階層化されると高等教育段階における知識は高度な専門分化が要求され、その結果、高等教育に進学するための中等教育カリキュラムにおいてどのような知識を認めるかという定義に影響を与えることになる。つまり、中等教育カリキュラムにおいて高等教育に進学するための高度に専門分化した知識が一方に存在し、他方で専門分化よりも諸教科を統合するトピック学習を重視する教育が存在することになり、それぞれの教育は峻別されるというのである。

知識の階層化は、歴史的産物であり社会構造に対応したものである。ヤングによれば、「現代イギ

リスの教育システムは、厳密に階層化された知識から成るアカデミックなカリキュラムに支配されている。したがって、高い地位と報酬が、正式な評価や『最も優秀な』生徒と結びつくカリキュラムの領域に関係するのは驚くに値しない¹⁹⁾』と述べている。

かくしてヤングは、高い地位にある知識の特質とアカデミック・カリキュラムの組織原理を次のように整理している。第一に、リテラシーの問題であり、会話によるコミュニケーションよりも読み書きを重視する原理である。第二に、個別主義であり、アカデミックな学習の評価としてグループワークや協同作業を回避する原理である。第三に、知識の抽象化や構造化と学習者に対する知識の区分である。第四に、抽象化と関連してアカデミック・カリキュラムの相互関連性が欠如しており、日常生活と関連がないことである。そして、教育方法としては、教師と生徒間に厳格な序列関係があり、授業では知識の記憶と受動的な学習が展開される。

これに対して職業教育カリキュラムは、口頭による表現、集団活動とその評価、教えられる知識の具体性、学校外の知識との関連性の観点から組織されるカリキュラムであり、アカデミック・カリキュラムより低い地位にあると見なされる。

このような両者の分断についてヤングは次のように述べている。「アカデミック・カリキュラムと職業教育カリキュラムの分断は、それゆえ、いかに知識の階層化が社会的分化と不平等の維持に影響を及ぼすかを示す典型的な事例であると見なすことができる²⁰⁾」。そして、その分断が存続する理由として、支配者集団が「まったく異なる文化的選択、あるいは支配者集団の価値や信念の特徴からみて異質性を反映する一連の文化的選択に対して同等の地位を認めることは、富、威信、権力の観点から、また、教育上の成功と挫折のラベルという点から見て、政治的に認めがたい報酬の配分の変更を意味することになる²¹⁾」からであると述べている。

要するにヤングは、両者の分断について行われる専門職における知識は専門分化しているからという一般的説明は不十分であり、支配者集団の価値観、信念、利害が学校カリキュラムに反映され、それによって社会構造の自らの地位の維持が優先されることがその本質的な理由であると主張したのである。

3. グッドソンのカリキュラム論—ヤングのカリキュラム論の批判的発展—

グッドソンは、ヤングのカリキュラム論を継承しつつ、彼においては考慮されていない教科関係集団の意図に着目し、その観点から学校教科やカリキュラムの変容過程を解明することをめざした。教科関係集団は、学校教師とともに教科専門分野の研究者、指導主事などの教育行政官を包含する。彼はそのような集団を教科コミュニティ (subject community) と呼んでいるが、その集団は同質集団ではなく意見を異にする異質集団によって構成される。

彼は、教科コミュニティに内包される異質集団のことを、下位集団 (sub-group) あるいは党派 (faction) と呼んでいる。そして、この下位集団は、同一名称の教科を支えるが、教科の目標決定や教科内容の選択と組織について見解が相違し、対立関係にあると捉えられている。そして彼は、教科の変容の原動力を、これらの下位集団が相互に対立し論争するところにあると考えていた。「教科や

ディシプリンは、教科の利害関係のなかで様々な党派や伝統に心を引かれた教師や学者たちによって作られる²²⁾」ものであり、下位集団や党派の対立によって変容すると捉えていた。教科に関係する人間集団は一枚岩ではないというのである。

ヤングは、先に見たように支配者集団に焦点を当てたが、教科を支える多様な人間集団に分け入って検討しなかった。そのため彼の研究は、学校カリキュラムに対する権力機構の制度的統制面に視点が限定された。ヤングのカリキュラム論に対してグッドソンは、教科コミュニティの下位集団の複雑な相互作用関係を見逃しておりカリキュラムや教科の変容過程に関する考察が欠如し没歴史性という問題点があると指摘したのである。

しかしグッドソンは、ミクロなレベルの人間集団の意図や動機に注目したが、マクロなレベルの社会構造の視点を欠落させたわけではなかった。彼はヤングと同様に、ミクロなレベルの学校カリキュラムとマクロなレベルの社会構造の関係に焦点を当てたが、ヤングと異なる点は教科関係集団の視点からこの問題を検討したことである。それは彼の次の言葉に表現されている。

「ミクロなレベルの各学校の教科集団に注目することは、マクロなレベルの経済的変化や学問的思想の変化、支配的な価値や教育システムの変化というきわめて重要なことを否定するものではない。私が主張したいことは、そのようなマクロなレベルの変化がミクロなレベルで積極的に再解釈されるということである。マクロなレベルの変化は、教科の党派集団、団体、コミュニティに対して新しい選択領域を提供するものとしてみなされる。知的思想の歴史と同様に、教科がどのように変化するかを理解するために、教科集団が新しい思想や機会をどのようにに取り上げ促進するかということを理解する必要がある。教科集団がカリキュラム変容を処理する際に全能であると言うつもりはないが、教科集団の反応はこれまで無視されてきたくらいがある。しかし、全体像のなかできわめて重要な部分であることは言うまでもない²³⁾」。

かくしてグッドソンは、教科コミュニティ、党派集団、各種団体において歴史的に存在する3種類の伝統を指摘した。すなわち、アカデミックな伝統 (academic tradition)、実用的伝統 (utilitarian tradition)、教育学的伝統 (pedagogic tradition) である²⁴⁾。

このうちアカデミックな伝統は、将来、専門職や学問的職業、高い行政的、実務的地位に就くことが予定される生徒の教育の基盤となる伝統である。それは、抽象的、理論的知識やその構造的体系に関心を持つ生徒を主要な対象とする。そして、そのような生徒が学習する教育内容は、試験機関が実施する普通教育資格取得試験 (General Certificate of Education、以下 GCE) のAレベル試験、ASレベル試験によって統制されている。

実用的伝統は、非専門職の準備を教育目的とし、そのための技術教育や実践的知識の教育の基盤となる伝統である。この実践的知識の教育は、産業界からの要請と密接に関わり、政府の産業振興政策によってその必要性が強調される。実用的伝統と結びつく商業教育や工業教育は、歴史的に、特定の階級のための特別な訓練であるとみなされ、学校教育においてアカデミックな教科よりも低い地位に位置づけられてきた。

この2つの伝統は、1943年に出版されたノーウッド報告書において明確に確認することができる²⁵⁾。

同報告書は、過去一世紀間にイギリスの学校教育において出現した多様なカリキュラムを類型化し、カリキュラムのパターンが社会構造と密接な関係にあることを確認することによって、三分岐型学校体系の実施を推進することを提言した。そして、この3種類の学校に対して別々のカリキュラムが提言された。

まず、アカデミック・カリキュラムは、専門職および高い行政的、実務的地位に就くことが予定される生徒を対象としてグラマー・スクールにおいて提供されるべきであり、実用的カリキュラムは、テクニカル・スクールにおいて応用科学や応用技術を中心とする職業準備的教育を受ける生徒に提供されるべきであり、より簡単な実用的カリキュラムは、モダン・スクールにおいて将来手工労働者となることが予想される生徒に対して、事物への接触によって覚醒される興味に直接訴えつつ提供すべきであると提言した。アカデミック・カリキュラムと職業教育カリキュラムを生徒の将来の職種によって峻別していたのである。

この2つの伝統に対して教育学的伝統は、イギリスの社会構造と結びつく伝統ではなく、19世紀末から20世紀前半にかけて世界的に興隆をみた新教育運動の影響のもとに出現したものである。それは、アカデミックな伝統や実用的伝統のように生徒の将来の社会的地位や職業の観点から教育を捉えるのではなく、生徒の現時点での生活に焦点を当て、彼らの興味や関心、生活や経験、探究的行為を重視するカリキュラムを提言した。この伝統は、アメリカの教育哲学である進歩主義教育の思想に影響を受けたものであった。

1930年代、40年代に興隆した社会科教育運動や1967年に開始されたヒューマンティーズ・カリキュラム・プロジェクトなどは、その基底に教育学的伝統が存在する。社会科教育運動は、記憶中心の教育方法を批判し、社会的問題と関連する学習単元を構成して子ども中心の協同作業による学習活動を重視した。また、ヒューマンティーズ・カリキュラム・プロジェクトは、ステンハウス(L. Stenhouse)の指導により実践されたものであり、教師の専門主義と権威主義によって支配されるアカデミックな教科中心の学校教育を批判し、子どもの探究活動を中軸とする教科の枠を超える学際的教育活動を提言した²⁶⁾。

これら3つの伝統は、教科コミュニティに歴史的に内包された伝統であり、それぞれの立場からの主張と論争が繰り返されてきた。そして、そのような葛藤関係を原動力としてカリキュラムや学校教科が変容するのであるが、最終的にアカデミックな伝統が優位に立つ歴史を歩む。その過程について明らかにしたのはレイトン(D. Layton)であった。

レイトンは、19世紀から20世紀にいたる「理科」の進展過程に注目し、教科の変容過程には3段階があることを明らかにした²⁷⁾。それによると、第一段階は、新しい内容が教科に取り入れられる段階であり、より具体的には、学習者の生活経験に関係する適切な知識であるとか、職業に有用な知識であるという理由により新しい教育内容が取り入れられ教科としての一定の地位を確保する。この段階においては、教育学的伝統や実用的伝統が優位に立つのである。

第二段階は、教科内容が次第にアカデミックな性格を強める段階である。特に、教員養成課程で専門的教育を受け教職に就く採用者が増加するに従い、それが一層強化される。生徒も教科のアカデミ

ックな地位や評判に次第に魅力を感じるようになり、教科の科学的体系性、教科内容の内的論理性ということが重要な関心事となる。

第三段階は、教師が規則や様々な価値を確立し専門職者集団を構成する段階である。教材の選択と組織において最も重視される要素は、科学の諸分野において研究をリードする最先端の専門的なアカデミックな知識である。この段階では、教科コミュニティ内でアカデミックな伝統が最も優位に立ち教科内容もアカデミックな性格を一層強める。

レイトンが提示した理科の変容モデルは、教科コミュニティの下位集団において、教育学的伝統や実用的伝統からアカデミックな伝統が優位になる過程を明らかにしたものであり、最終的に、教科がアカデミックな内容になることを示したものである。グッドソンは、レイトンの研究成果を踏まえて他の教科についてもこのモデルが妥当することを検証した²⁸⁾。

学校教科のこのような変容が生起するのは、グッドソンによれば、イギリスの学校カリキュラムにおいてアカデミックな教科を上位とし職業教科を下位とする教科のヒエラルキー的階層構造が存在するからである。したがって、教科コミュニティ内の下位集団間の論争や対立が行われたとしても、アカデミックな教科として自らを位置づけるために教科の地位の向上を志向することになる。このプロセスは教科間においても見られるのである。

さらに、この教科の階層構造は、グラマー・スクールやパブリック・スクールに影響を与える資格試験制度によって強固になる。とりわけ1951年に導入されたGCE試験は、専門性が高度になったため、アカデミックな教科と実用的教科を峻別する傾向を一層強めることになり、アカデミックな教科を頂点とする教科の階層構造が固定化されることになった。その結果、教科コミュニティにとって自らの教科を試験科目として認定されることが重大な関心事となった。

また、教科の地位により現実的条件が相違したことも無視できない問題である。具体的には、アカデミックな教科と実用的教科を担当する教師の間での昇進の可能性や給与面、学校の予算における待遇の格差が存在したことである²⁹⁾。グッドソンはこの点について次のように述べている。「教師の具体的な利害関係、たとえば給料、昇進、待遇などは、たいがい専門的な教科コミュニティの将来と結びついている。『アカデミック』教科は、優遇されるべき有能な生徒に最も適しているという仮定に基づいて資源の配分が行われるために、それらは学校教科の階層構造の頂点に位置づいている。それ故、物質的利益を追求する集団は、実用的伝統や教育学的伝統から遠のき『アカデミック』教科として自らの教科を促進することになるであろう³⁰⁾」。

このようにグッドソンは、ヤングが触れなかった教科コミュニティを検討し、その観点から「社会的に構成される知識」としてのカリキュラムの構造を明らかにしたのである。

おわりに

本論文は、1970年代初期に誕生した「新」教育社会学の研究分野の一つであったカリキュラム論に焦点を当て、特に、ヤングからグッドソンに至る理論の変遷について検討した。「新」教育社会学は、ミクロ社会学的アプローチの研究方法であり、その学派には多様な志向性が認められるが、伝統的な

マクロ社会学的アプローチが研究対象としなかった学校内部の過程に焦点を当て、社会構造や生徒の学業成績との関係について教育的不平等の構造を解明しようとした。

ヤングは、カリキュラムに焦点を当てた代表的な研究者であるが、彼が研究対象としたアカデミック・カリキュラム論は、社会構造や知識の階層構造とカリキュラムの関係に光を当て、カリキュラムを「所与のもの」としてではなく、「社会的に構成される」ものであることを明らかにしたのである。それは、学校のカリキュラムの階層構造を明らかにするうえで重要な意義がある。

グッドソンは、ヤングの研究成果を継承し、よりミクロな側面である教科コミュニティに焦点を当て、その下位集団間におけるアカデミックな伝統、実用的伝統、教育学的伝統という3つの伝統の葛藤関係による教科の変容過程について歴史的考察を深めた。その意味で、彼はヤングの研究をさらに深めたものであると見るができる。一方のヤングは、1990年代後半に21世紀を見越した「批判的カリキュラム」論を展開している。

このように「新」教育社会学のカリキュラム論の系譜は、中等教育カリキュラムにおけるアカデミック・カリキュラムと職業教育カリキュラムの分断を指摘することで、社会的不平等の問題やそれと結びつく知識の階層構造について問題提起したのである。しかし、ヤングもグッドソンも1990年以前においては、この問題を克服するためのカリキュラムや教育方法に関する代替案を提言してはいなかった。そこで、1990年代後半においてヤングが提言した「批判的カリキュラム」論について検討することを次の課題としたいと考える。

注

1) わが国で「新」教育社会学の展開過程を追っている研究として次のものがある。

・志水宏吉、「『新しい教育社会学』、その後—解釈的アプローチの再評価」、『教育社会学研究』第40集、1985年。

・志水宏吉、「変化する現実、変化させる現実：英国『新しい教育社会学』のゆくえ」、『教育社会学研究』第53集、1993年。

2) Karabel, J and Halsey, A.H., *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, 1977, p.1.

3) Ibid. , pp.44 - 45.

4) Ibid. , p.46.

5) Ibid.

6) Ibid. , pp.48 - 49.

7) Ibid. , p.53.

8) Keddie, N. , “Classroom Knowledge”, in Young, M.F.D.(Ed.), *Knowledge and Control*, Collier—Macmillan, 1971, pp.133 - 160.

9) Karabel, J and Halsey, A.H., op.cit., p.53.

10) Young, M.F.D., “An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized

- Knowledge.”, in Young, M.F.D.(Ed.), Knowledge and Control, Collier - Macmillan, 1971, pp.19 - 46. 11) Karabel, J and Halsey, A.H., op.cit., p.54.
- 12) Ibid.
- 13) Young, M.F.D., The Curriculum of the Future : From the ‘New Sociology of Education to a Critical Theory of Learning’, Falmer Press, 1998.
- 14) Ibid. , p.9.
- 15) Ibid. , p.13.
- 16) Ibid. , p.15.
- 17) Ibid. , pp.16 - 17.
- 18) Ibid. , p.17.
- 19) Ibid. , p.18.
- 20) Ibid. , p.20.
- 21) Ibid.
- 22) Goodson,I.F., School Subjects and Curriculum Change, The Falmer Press, 1987, p.11.
- 23) Ibid., pp. 3 - 4.
- 24) Ibid., pp. 24 - 29.
- 25) Board of Education, The Norwood Report, Curriculum and Examinations in Secondary Schools, HMSO, 1943, pp.2 - 3.
- 26) The Schools Council/Nuffield Foundation , The Humanities Project:An Introduction , Heinemann, 1972.
- 27) Layton, D., “Science as general education”, Trends in Education, January 1972.
- 28) たとえば、環境科、地理科、生物科などの教科である。
- 29) Warwick, D., “Ideologies, integration and conflicts of meaning”, in Flude, M. and Ahier, J. (Eds.), Educability, Schools and Ideology, Croom Helm, 1976, p.101.
- 30) Goodson,I.F., op.cit., p.35.